

Citation for published version:

Sanchez, HS 2011, 'El impacto de las experiencias previas de aprendizaje de una segunda lengua en la formación de profesores de idioma extranjero', *Revista de Educacion*, vol. 3, no. 7, pp. 121-143.

Publication date:
2011

[Link to publication](#)

This version available from the journal website:
http://publicacionesfh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/index

University of Bath

Alternative formats

If you require this document in an alternative format, please contact:
openaccess@bath.ac.uk

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

El impacto de las experiencias previas de aprendizaje de una segunda lengua en la formación de profesores de idioma extranjero

Hugo Santiago Sánchez¹

*Para superar el pasado es preciso no perder el contacto con él;
por el contrario, sentirlo bien bajo nuestras plantas
porque nos hemos subido sobre él.
(Ortega y Gasset, 1969: 98)*

Resumen

El interés por las experiencias previas de aprendizaje de los docentes se remonta a 1975, cuando Lortie introdujo la noción de “aprendizaje a través de la observación”² para referirse a las primeras experiencias escolares de los docentes. Esta noción destaca el hecho de que, antes de su formación profesional inicial, los docentes pasan miles de horas en las aulas como estudiantes, internalizando durante ese tiempo los modelos de enseñanza y las conductas docentes a las que están expuestos. Estas primeras experiencias modelan las filosofías de los docentes respecto a la docencia y dan forma a las creencias que se desarrollan con anterioridad al período de formación docente inicial. Se afirma que estas creencias previas³ son resistentes al cambio (Holt-Reynolds, 1992; Johnson, 1994; Kagan, 1992; Pajares, 1992) y se cree que filtran la información que los alumnos de un programa de formación docente reciben durante el mismo (por ejemplo, Hollingsworth, 1988 en Carter,

Summary

An interest in teachers' prior learning experiences dates back to 1975, when Lortie introduced the notion of 'apprenticeship of observation' to refer to teachers' early school experiences. This notion emphasises the fact that, before their teacher training experiences, teachers spend thousands of hours in classrooms as students, during which time they internalise the teaching models and teacher behaviour they are exposed to. These early experiences mould teachers' teaching philosophies and form their pre-training beliefs, which are said to be resistant to change (Holt-Reynolds, 1992; Johnson, 1994; Kagan, 1992; Pajares, 1992) and which are believed to filter the information teacher trainees are introduced to in teacher education courses (e.g., Hollingsworth, 1988 in Carter, 1990; Pennington, 1996; Richards, 1998; Tillema, 1994). Kennedy claims: “Teachers acquire seemingly indelible imprints from their own experiences as students and these

1990; Pennington, 1996; Richards, 1998; Tillema, 1994). Kennedy sostiene que “los docentes adquieren huellas aparentemente indelebles de sus propias experiencias como estudiantes y [que] estas huellas son muy difíciles de modificar” (Kennedy, 1990: 17, citado en Bailey *et al.*, 1996).

Este artículo tiene como objetivo reseñar, principalmente dentro del campo de la enseñanza de una segunda lengua y de su gramática en particular, el impacto que los programas de formación docente (PFDs) tienen en el desarrollo de las creencias y conocimientos previos. A fin de comprender este impacto, resulta necesario enfocarse primero en la discusión de cómo las experiencias previas de adquisición de una lengua (EPALs) influyen en las prácticas de enseñanza de una lengua y en la conceptualización que los docentes desarrollan de dichas prácticas.

Palabras claves: Experiencias previas de adquisición de una lengua (EPALs) - Aprendizaje a través de la observación - Creencias previas - Conocimiento del contenido - Conocimiento pedagógico.

imprints are tremendously difficult to shake” (Kennedy, 1990: 17, cited in Bailey *et al.*, 1996).

This article sets out to review, mainly within the field of second/foreign language teaching and grammar teaching in particular, the impact of teacher training courses (TTCs) on pre-training knowledge and belief development. In order to understand this impact, it is necessary first to discuss how prior language learning experiences (PLLEs) influence teachers' teaching practices and conceptualisation of language teaching.

Key words: Prior language learning experiences - Apprenticeship of observation - Prior or pre-training beliefs - Subject-matter knowledge - Pedagogical knowledge.

Fecha de Recepción: 11/02/2011
Primera Evaluación: 18/05/2011
Segunda Evaluación: 26/06/2011
Fecha de Aceptación: 26/06/2011

1. Naturaleza e impacto de las EPALs

1.1 Imágenes mentales

Las “huellas aparentemente indelebles” (*ibid.*) que los docentes adquieren durante sus EPALs han sido estudiadas de diversas formas, incluyendo el análisis de las *imágenes mentales* que los docentes recuerdan de episodios críticos y determinadas personas de sus experiencias previas. En la investigación educativa, las imágenes mentales han sido definidas como “metáforas generales para pensar sobre la enseñanza”, “concepto[s] general[es] que los docentes tienen de una clase”, e “imágenes fotográficas memorizadas [de determinados alumnos o incidentes]” (Calderhead y Robson, 1991: 3). Si bien las imágenes enraizadas en las EPALs representan la visión unilateral de un estudiante sobre la enseñanza de una lengua (Johnson, 1994), se cree que estas ayudan a los docentes no experimentados a darle sentido a la información que reciben en sus clases y a determinar sus perfiles profesionales y sus prácticas dentro del aula (Lortie, 1975).

Se supone que quienes se forman para ejercer la docencia traen consigo imágenes tanto positivas como negativas de la enseñanza, a partir de las cuales crean estereotipos de buena y mala práctica docente respectivamente. Algunas de estas imágenes son “recuerdos episódicos” de incidentes críticos o individuos específicos, mientras que otras son más generales, derivadas

de una amplia gama de experiencias de enseñanza (Calderhead y Robson, 1991: 4). Calderhead y Robson hallaron, por ejemplo, que los docentes en formación para escolaridad primaria en su estudio tomaban decisiones sobre el tipo de docente que querían ser y el tipo de situaciones que querían fomentar o evitar basándose en imágenes positivas y negativas que habían creado durante sus primeras experiencias escolares. Los autores también sostienen que el modelo que los estudiantes tenían de buena enseñanza se veía reforzado cuando las imágenes positivas de sus maestros guardaban alguna semejanza con sus propios rasgos de personalidad.

Johnson (1994) informa hallazgos similares dentro del campo de la enseñanza de la lengua inglesa. La autora halló que las imágenes que tenían los docentes en formación sobre las experiencias de aprendizaje formal de la lengua ejercían un profundo impacto en sus creencias acerca de los docentes de una segunda lengua (L2) y de la enseñanza de la misma. Los participantes del estudio poseían fuertes imágenes de sus educadores de L2, y de la organización, la dinámica, los materiales curriculares y actividades de instrucción a las que se habían visto expuestos. Además, Johnson observó que las imágenes, en especial las negativas, se encontraban en un marcado contraste con las percepciones que los docentes en formación tenían de sí mismos como docentes de L2 y de sus propias prácticas de instrucción. En consecuencia, surgían imágenes

en conflicto entre el tipo de enseñanza que querían brindar y las metodologías que habían observado durante sus EPALs. Si bien eran concientes de lo inadecuadas de algunas de las imágenes que retenían de sus EPALs, estos docentes en formación con frecuencia no eran capaces de enseñar según la imagen proyectada que tenían de sí mismos como docentes y terminaban actuando según dictaban sus imágenes previas de enseñanza, lo que sugiere que no pudieron ir más allá de su “aprendizaje a través de la observación” y que las creencias previas son difíciles de modificar. Esto se ve reflejado en el siguiente comentario realizado por uno de los docentes:

Ha sido realmente frustrante verme actuar según antiguos comportamientos y no saber cómo “arreglarlo” en ese momento. Ahora sé que no quiero enseñar así. No quiero ser esa clase de docente, pero no tengo ninguna otra experiencia. Siento que simplemente caigo en la trampa de enseñar como fui enseñado y no sé cómo hacerlo de otro modo. Creo que todavía necesito más modelos de cómo hacer esto, pero queda en mí el esforzarme por *aplicar* aquello en lo que creo cuando estoy enseñando (Johnson, 1994: 446; énfasis en el original)

Johnson sostiene que, a fin de evitar repetir prácticas de enseñanza previas no deseadas y para ser capaces de hacer operativas las imágenes proyectadas de la enseñanza de L2 y

de sí mismos como docentes de L2, los docentes en formación necesitan tener mayor exposición a imágenes alternativas de docentes y de enseñanza que puedan actuar como modelos de accionar. Johnson también sostiene que el problema se halla en el hecho de que la mera observación de modelos parece no ser suficiente para cambiar nuestras creencias previas y nuestras prácticas docentes actuales ya que las imágenes previas no sólo dirigen la enseñanza sino que también dan forma a nuestras percepciones de las nuevas prácticas de instrucción. Pajares explica que:

cuanto más temprana sea la incorporación de una creencia a la estructura de creencias, tanto más difícil será modificarla, ya que esas creencias afectan posteriormente la percepción y tienen gran influencia en el procesamiento de la información. Es por eso que las creencias más recientemente adquiridas resultan ser más vulnerables (Pajares, 1992: 317)

Johnson concluye que, “para cambiar eficazmente las creencias de los docentes en formación, estos deben ser concientes de sus propias creencias; tener la oportunidad de resolver imágenes en conflicto dentro de su propio sistema de creencias; y acceder, lograr entender y, más importante aún, desarrollar con éxito prácticas de instrucción alternativas e imágenes alternativas de docentes” (1994: 451). La autora agrega que los programas educativos para los docentes de L2 deben alentar a sus estudiantes

a probar modelos alternativos (tanto a través de la observación como de la experimentación) en un ambiente de práctica que sea propicio y apoye esta experimentación. Esta relación entre EPALs y PFDs se trata con mayor profundidad en la sección 2.

Las imágenes mentales derivadas de las EPALs están tan incorporadas en las mentes de los docentes que pueden ser fácilmente evocadas incluso pasados ya muchos años de experiencia profesional. En un estudio reciente, Sánchez (2010) halló que Emma y Sophia, dos docentes con más de 30 años de experiencia profesional, eran capaces de recordar imágenes vívidas de sus EPALs y que muchas de ellas tenían gran relevancia con sus prácticas docentes actuales. Emma, por ejemplo, recordaba con claridad a una de sus docentes de inglés como lengua extranjera (ILE), cuya personalidad y metodología parecían haber impactado en su enfoque actual centrado en la enseñanza de la gramática, en su preocupación por los estudiantes “más débiles”, y en su tendencia a simplificar contenidos y usar la repetición más de lo debido. También asociaba su preocupación por los estudiantes “más débiles” y su decisión de darles objetos “tangibles” de estudio con su propia experiencia previa de intentar aprender música. Esta instancia sugiere que, si bien la mayoría de los recuerdos de imágenes y las transferencias de estrategias provenientes de las experiencias de aprendizaje previas parecen ser *específicas a cada materia*, es probable que los docentes

relacionen sus prácticas actuales con *otras* experiencias escolares aparte de aquellas propias de su campo de acción como docente. En cuanto a Sophia, esta evocaba recuerdos vívidos de sus propios docentes de L2 y de sus prácticas, y los asociaba con nociones estereotipadas de buena enseñanza (por ejemplo, docentes comprometidos y activos) y de mala enseñanza (por ejemplo, docentes sentados durante toda la clase en sus escritorios). Estas representaciones mentales se relacionan íntimamente con los principios de enseñanza que Sophia expresaba y con sus prácticas actuales dentro del aula. Sin embargo, a diferencia de los participantes sin experiencia de Johnson (1994), Emma y Sophia no informaron tener ninguna imagen en conflicto que las hubiera conducido, sin saberlo ni quererlo, a remitirse a conductas o acciones docentes existentes en sus EPALs. Esto podría ser el resultado de muchos años de experiencia docente (por ejemplo, de probar estrategias alternativas de enseñanza) y de compromiso activo en la práctica reflexiva que podría haberles permitido desarrollar un conocimiento práctico sólido y un repertorio variado de estrategias para la instrucción.

1.2 Transferencia de métodos y técnicas de enseñanza

Se ha hecho referencia anteriormente al hecho de que, cuando se les pregunta sobre la historia de su aprendizaje de L2, los docentes tienden a evocar imágenes positivas y/o negativas de

sus propios docentes y de incidentes ocurridos durante la enseñanza de L2. De modo similar, mantienen recuerdos positivos y/o negativos de métodos y técnicas que fueron utilizadas durante sus EPALs. En los casos en los que existe transferencia (o falta de ella) de las EPALs a las prácticas actuales de enseñanza, la tendencia parece sugerir que los docentes repiten aquellos enfoques y estrategias que consideraron eficaces o positivos como estudiantes de L2 y rechazan aquellos que asocian con experiencias negativas. Numrich (1996), por ejemplo, encontró que las dos técnicas provenientes de EPALs positivas que los docentes citaban con mayor frecuencia como aquellas que estaban motivados a replicar en sus prácticas eran la “integración de la cultura” y el “brindar a los estudiantes una necesidad por comunicarse” (1996: 138). Por otra parte, las que asociaban con EPALs negativas y que, en consecuencia, rechazaban eran “enseñar gramática” y “corregir errores” (*ibid.*: 139). Golombek (1998) observó una experiencia y efectos similares con relación a la corrección de errores en una docente de inglés como segunda lengua (ISL) cuando esta describía la tensión que surgía en sus clases al intentar desarrollar tanto la fluidez como la precisión de sus estudiantes. La docente temía avergonzar a sus alumnos al corregirlos en exceso mientras monitoreaba la producción oral de estos, ya que ello tendría un efecto negativo en lo afectivo y en el desempeño oral. Ella asociaba este miedo con sus experiencias previas de aprendizaje de ruso.

Este patrón “positivo-imitar y negativo-rechazar” también puede observarse en el estudio realizado por Borg de una docente en formación en el programa *CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults – Certificado en la Enseñanza de Inglés a Adultos)* (Borg, 2005). En este caso, la formación de las creencias previas de la alumna estaba mayormente influenciada por sus primeras experiencias escolares negativas. Un ejemplo de esto es su creencia en una metodología ‘anti-didáctica’⁴ centrada en el estudiante, que se había formado como reacción a su experiencia negativa en clases centradas en el docente y caracterizadas por un dictado aburrido desde el frente del aula. Sus creencias sobre los docentes de L2 también estaban enraizadas en sus EPALs negativas y positivas con maestros de escuela. La estudiante creía que los docentes debían ser positivos, pacientes, empáticos, y respetuosos hacia los alumnos; utilizar humor; hacer que sus clases fueran atractivas; y crear una atmósfera relajada, cómoda y no crítica dentro del aula.

Sin embargo, como lo observa Johnson (1994), el rechazo de prácticas de enseñanza previas no da como resultado automático el desarrollo de prácticas de enseñanza alternativas ya que los docentes podrían volver a adoptar formas de enseñar que rechazan. Borg (2005), por ejemplo, informa que, a pesar de las creencias manifestadas por la participante de su estudio, en sus primeras prácticas de enseñanza esta estudiante de docencia recurrió, ante la falta de alternativas, a los modelos de enseñanza que le

brindaron sus experiencias escolares previas. De este modo, tendía a dictar clases siguiendo un modelo normativo y a responder a las contribuciones de sus alumnos con observaciones negativas. Borg sostiene, no obstante, que hacia el final del curso la docente en formación fue capaz de “alinearse sus creencias con su práctica y, en consecuencia, cambiar su modelo de dictado de clases centrado en el profesor a un modelo centrado en los estudiantes con una máxima participación de los mismos” (2005: 24). A diferencia de los participantes de Johnson (1994), que volvieron al estilo de enseñanza negativo presente en sus EPALs, la estudiante en el estudio de Borg finalmente logró liberarse de sus EPALs negativas. Este desarrollo que la docente en formación parece haber experimentado puede deberse al hecho de que, durante el curso, observó y probó prácticas de enseñanza alternativas que eran congruentes con sus creencias sobre la enseñanza, como lo reveló ella misma en varias ocasiones (véase Borg, 2005: 9). Aún así, dada la brevedad del curso de capacitación y del estudio de Borg (4 semanas), resulta difícil afirmar que, a pesar de sus férreas creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de L2, la alumna no recurrirá en el futuro a los modelos de enseñanza a los que estuvo expuesta en sus EPALs.

La transferencia de métodos y técnicas de enseñanza presentes en las EPALs también ha sido observada en las prácticas de docentes experimentados. En Zeng y Murphy (2007), si bien los seis docentes que participaron del

estudio estaban a favor de la adopción de un enfoque para la enseñanza de L2 focalizado en la comunicación auténtica, cuatro de ellos destacaban la importancia de utilizar materiales didácticos y tareas tales como ejercicios controlados, actividades de base gramatical, y traducción. No resulta sorprendente que los cuatro docentes hayan sido expuestos al “aprendizaje didáctico de lenguas” como estudiantes de ILE (2007: 13-14) y reconocieran la contribución que este había tenido para estimular su confianza en el aprendizaje de L2 y para desarrollar una sólida base de L2. Las creencias de estos docentes en un enfoque para la enseñanza de L2 basado en la comunicación también estaban enraizadas en sus EPALs, cuando recordaban que sus lecciones centradas exclusivamente en la lengua no los habían ayudado a desarrollar las habilidades de hablar, escuchar y comunicarse. Hayes (2009a), que describe la vida de Sudarat, una docente de inglés tailandesa con experiencia, informa sobre la transferencia de métodos de enseñanza a partir de sus EPALs, incluso en un contexto que no favorece dichos métodos. Cuando Sudarat comenzó a enseñar, a pesar de la fuerte oposición que le tocó enfrentar por parte de colegas de mayor antigüedad, quienes favorecían los métodos tradicionales para la enseñanza de ILE, persistió en adoptar una metodología más centrada en el alumno coherente con la utilizada durante sus EPALs. Su lealtad a sus creencias y principios resulta más destacable aún si se considera

que comenzó a enseñar en la escuela donde había estudiado y donde, según las convenciones sociales tailandesas, se espera que los antiguos estudiantes sigan respetando a sus docentes, lo cual implica ajustarse públicamente a sus filosofías y prácticas de enseñanza, sin importar si se comparten o no.

Más evidencia de la relación “positivo-imitar” con referencia a docentes experimentados se encuentra en Pahissa y Tragant (2009). Los docentes de este estudio (Emma, Joel, y Miquel) informaron utilizar métodos para la enseñanza de la gramática coherentes con los adoptados en sus EPALs. Emma hacía uso de una enseñanza explícita de la gramática, la traducción y la terminología debido a que éstas la habían ayudado como estudiante de L2. Joel adoptaba una postura anti-gramática (mantenía la enseñanza de la gramática en un mínimo y no hacía uso de la terminología) derivada de sus clases de francés libres de gramática en la escuela y de las de inglés basadas en el contenido en la universidad. Al igual que Emma, Joel utilizaba la traducción porque había descubierto su utilidad como estudiante. Finalmente, Miquel, si bien tenía recuerdos positivos tanto de las clases focalizadas en la gramática con un docente que no era hablante nativo así como de los métodos comunicativos utilizados por un docente nativo, se sentía más fácilmente identificado con el primero y, por lo tanto, asignaba un rol esencial a la enseñanza de la gramática [análisis de estructuras, terminología, y comparación con la lengua materna (L1)] en sus clases.

Sin embargo, a diferencia de sus contrapartes novatas, lo que parece motivar a los docentes con experiencia a imitar técnicas previas va más allá de la mera naturaleza positiva de sus EPALs. Pahissa y Tragant (2009) muestran que los docentes de su estudio estaban motivados para enseñar gramática y utilizar técnicas de enseñanza específicas debido a la necesidad de los estudiantes de rendir el examen de *selectivitat* al finalizar la escolaridad secundaria para poder ingresar a la universidad. Esto podría indicar que las decisiones de utilizar algunas estrategias o métodos pueden derivar de más factores que los simplemente relacionados con la experiencia (por ejemplo, aspectos contextuales y cognitivos).

Sánchez (2010) halló que, aún cuando los docentes experimentados de su estudio transferían algunos métodos y técnicas presentes en sus EPALs, sus decisiones y acciones no parecían estar de ninguna manera restringidas por las mismas, como era el caso de los docentes en formación analizados en algunos estudios (Johnson, 1994; Borg, 2005; Warford y Reeves, 2003). Por el contrario, los mencionados docentes experimentados eran plenamente conscientes de las contribuciones que ciertos métodos habían hecho a su propio aprendizaje de L2 y realizaban transferencias bien fundadas a partir de sus EPALs positivas. De este modo, su experiencia les brindaba una cierta libertad de acción como resultado de la “base de datos” de estrategias que habían construido a través de los años

y a la cual actualmente tenían acceso.

En conclusión, los estudios reseñados en esta sección indican que la transferencia de técnicas y métodos utilizados en las EPALs resulta algo común tanto en docentes experimentados como en los no experimentados provenientes de variados contextos de enseñanza. Se ha observado que los docentes relacionan la transferencia o la no transferencia de técnicas mayormente a experiencias previas positivas o negativas respectivamente, si bien también existe evidencia de que algunas transferencias negativas se hacen contra la voluntad de los docentes (Borg, 2005; Johnson, 1994). Además, las transferencias informadas en estos estudios parecen haber sido realizadas exclusivamente a partir de experiencias previas de aprendizaje de una *lengua* y no a partir de *otras* experiencias escolares. Si bien Sánchez (2010) hace referencia a la manera en que las clases de música tomadas por una de sus participantes en la escuela primaria impactaron en sus clases de L2 en la actualidad, se necesita aun un mayor entendimiento de cómo la exposición a modelos de enseñanza previos en otras materias, tales como matemáticas y artes, pueden relacionarse con las prácticas de enseñanza actuales de L2. Finalmente, estudios recientes realizados en docentes con experiencia revelan que éstos realizan transferencias de manera fundada a fin de responder a las demandas de sus presentes contextos de enseñanza.

1.3 Conocimiento del contenido⁵

El impacto de las EPALs sobre las prácticas de los docentes también se ha observado en relación al conocimiento del contenido que los participantes adquieren durante estas experiencias. La naturaleza de este conocimiento y la percepción que los docentes tienen de él parecen jugar un rol esencial para determinar el foco de sus prácticas de enseñanza y el enfoque hacia la lengua y las técnicas para la instrucción que adoptan.

Algunos estudios han demostrado, por ejemplo, que la naturaleza ya sea *implícita* o *explícita* del conocimiento del contenido desarrollado en las EPALs parece influenciar las actitudes y los métodos de enseñanza de ese contenido que los docentes adoptan. Andrews (1999) observó esto en las prácticas de enseñanza de la gramática de dos docentes de secundario de ILE. Uno de ellos había estudiado el secundario mayormente impartido en inglés y había desarrollado un sólido conocimiento implícito de la gramática, pero le faltaba confianza en su conocimiento explícito de la misma, lo que atribuía a haber recibido poca o casi ninguna instrucción explícita sobre gramática en la escuela secundaria. Posiblemente como reacción a esta experiencia, esta docente enseñaba gramática adoptando lo que llamaba un enfoque “tradicional”, que era deductivo, centrado en las formas, dependiente de un texto y cuadernillo de tareas, y que requería completar ejercicios controlados estandarizados. El segundo docente, aunque también había asistido a un

secundario en el que se enseñaba en inglés, había experimentado clases de ILE muy tradicionales y focalizadas en gramática. A pesar de reconocer que estas clases habían sido aburridas, este docente sostenía que habían funcionado para él, lo que se reflejaba en que “poseía una facilidad con la lengua que transmitía a su enseñanza en el aula” y en su confianza cuando hacía un “uso directo de la producción de los estudiantes como fuente principal de contenidos para la enseñanza de la gramática” (1999: 172-173). Además, esta experiencia había influenciado su enfoque general acerca de la enseñanza de la gramática ya que no sólo reconocía la importancia de la enseñanza de la misma sino que, a diferencia de las clases aburridas que había tenido, había desarrollado un método que “captaba el interés y la atención de sus estudiantes” (*ibid.*: 173). Vale la pena observar que para entonces ninguno de estos docentes había recibido capacitación profesional completa. Por lo tanto, la naturaleza y percepción de su conocimiento de la lengua se atribuía al conocimiento del contenido desarrollado exclusivamente durante sus experiencias de escolaridad secundaria y no como resultado de recibir capacitación lingüística dentro de un programa de formación docente.

Reeves (2009) halló que el conocimiento mayormente espontáneo (o implícito) del inglés y las limitadas experiencias de aprendizaje de L2 de los dos profesores nativos en su estudio (Sean y Rita) habían dado forma a su actitud hacia la instrucción explícita de la lengua y los había hecho

experimentar “momentos de disonancia en su enseñanza de inglés para hablantes de otras lenguas” (2009: 120). Focalizado en una enseñanza basada en el contenido y las habilidades, Sean no consideraba interesante el estudio de la gramática y lo restringía a mini lecciones ocasionales basadas en el análisis y corrección de errores cometidos por los alumnos. Se observó también que ofrecía explicaciones gramaticales “someras” y normas gramaticales “incompletas y potencialmente problemáticas” y que alentaba a sus estudiantes a evaluar si determinadas oraciones les “sonaban bien” (*ibid.*: 116-117). Rita tendía a evitar la enseñanza de la gramática y sus explicaciones, y se observó que poseía un conocimiento explícito insuficiente sobre la gramática inglesa cuando requería de los estudiantes aportes gramaticales o cuando brindaba algunas explicaciones gramaticales.

Sin embargo, la decisión de adoptar o evitar ciertas prácticas de instrucción parece no depender exclusivamente del conocimiento que poseen los docentes y de la confianza en el aspecto lingüístico en cuestión sino también del tipo de experiencia, *positiva* o *negativa*, con la cual los docentes asocian el desarrollo de dicho conocimiento. Borg (1999) encontró que el carácter positivo o negativo de las EPALs en el área gramatical de sus tres participantes había influenciado la decisión de ellos de fomentar el uso de terminología gramatical en sus clases. Dos de estos docentes sentían que el estudio de la gramática en sus EPALs no los había ayudado a desarrollar competencia comunicativa en L2. Estas

EPALs, “metalingüísticamente ricas pero comunicativamente infructuosas” (Borg, 2003: 88), junto con el programa de capacitación docente orientado hacia la comunicación que habían realizado, influenciaron su decisión de no fomentar el uso de terminología gramatical en sus clases de ILE. El otro docente había estudiado L2 mediante un método de gramática y traducción pero había sido formado como docente para adoptar enfoques comunicativos que no favorecen la enseñanza de la gramática ni, naturalmente, el uso de términos gramaticales. A pesar de que a comienzos de su carrera docente su metodología era puramente comunicativa y libre de gramática, sostenía que ahora estaba dispuesto a reevaluar e incorporar algunos aspectos de los métodos tradicionales que había experimentado como estudiante de L2, que incluían el uso de terminología gramatical y actividades tradicionales (véase también Borg, 1998).

Estos hallazgos se condicen con los de Sánchez (2010). La naturaleza de las prácticas actuales de enseñanza de la gramática de las dos docentes de su estudio (Emma y Sophia) era coherente con la percepción que ellas tenían de sus experiencias previas de enseñanza de la gramática. Si bien ambas habían tenido EPALs ‘metalingüísticamente ricas aunque comunicativamente infructuosas’, las docentes tenían distintos sentimientos hacia estas experiencias. Emma había desarrollado un gran interés por la gramática, que luego se vio reforzado en las clases de gramática tomadas en su profesorado de inglés. Esto le

permitió incrementar y adquirir un sólido conocimiento explícito de la gramática y una percepción positiva de ella, que luego se reflejó en su compromiso profesional con la gramática. Sophia, por otra parte, luego de sus EPALs iniciales de base gramatical, tuvo EPALs más gratificantes, libres de gramática y basadas en contenidos, en un contexto de habla de L2, lo que contribuyó a que adquiriera competencia comunicativa en L2. Sus creencias previas basadas en el significado se vieron reforzadas en su profesorado de inglés por las lecciones prescriptivas de gramática que ella rechazaba y por las clases de metodología comunicativa. Todo esto contribuyó a modelar su desinterés por ampliar su conocimiento y percepción de la gramática, lo que explica naturalmente el rol subordinado que asignaba a la enseñanza de la gramática en sus prácticas docentes.

Como conclusión, al igual que en el caso de las transferencias pedagógicas, el conocimiento y la percepción del contenido que los docentes adquieren durante sus EPALs parecen tener un fuerte impacto en sus prácticas de enseñanza. Como se muestra en tres de los estudios mencionados, esta influencia es a veces “directa”, bien sea porque los docentes estudiados no han recibido aún capacitación profesional (Andrews, 1999), porque no han tenido ninguna clase sobre el contenido en sus EPALs (Reeves, 2009), o bien debido a que sus PFDs han favorecido enfoques comunicativos que desatienden la instrucción de la gramática (Borg, 1999). En los casos en

que los docentes reciben más instrucción sobre el contenido en sus PFDs, la evidencia anterior muestra que estos cursos parecen reforzar el conocimiento y la percepción del contenido adquiridos durante las EPALs (Sánchez, 2010). Pareciera ser que para que los PFDs tengan impacto en el desarrollo de las creencias y del conocimiento pedagógico y del contenido, es necesario que estos sean “biográficamente sensibles” y que “[construyan] experiencias de enseñanza y aprendizaje alrededor de los puntos fuertes y las limitaciones [particulares]” que los docentes en formación traen consigo a estos cursos (Reeves, 2009: 123). El impacto de los PFDs en las creencias previas se tratará en la siguiente sección.

2. El impacto de los PFDs en las creencias previas

2.1 Poco o ningún impacto de los PFDs en las creencias previas

Teniendo en cuenta que las creencias previas son resistentes al cambio, no parece sorprendente que se haya observado que los PFDs ejercen poco o ningún impacto en el desarrollo de las mismas (véase Richardson, 1996). En Warford y Reeves (2003), por ejemplo, dos de los tres docentes del estudio, si bien elogiaban los enfoques comunicativos de enseñanza que se les presentaron durante el programa de capacitación, no podían verse enseñando de ninguna otra forma que no fuera a través de los modelos de enseñanza basados en la gramática que habían observado en sus EPALs.

Se observa también poco cambio en las creencias durante un PFD en Peacock (2001). En este estudio longitudinal de tres años se rastreó el desarrollo de las creencias de 146 docentes en formación en ISL utilizando un cuestionario en distintas etapas del PFD. Los primeros resultados mostraron que estos estudiantes, a diferencia de los 45 docentes con experiencia sobre los que informó Peacock (1999), mostraban mayor tendencia a estar de acuerdo con tres creencias centrales: “el aprendizaje de una lengua extranjera consiste mayormente en aprender muchas palabras de vocabulario nuevas”, “el aprendizaje de una lengua extranjera consiste mayormente en aprender muchas reglas gramaticales”, y “las personas que hablan bien más de una lengua son muy inteligentes” (2001: 184). El nivel de falta de concordancia entre las creencias de los docentes en formación y las de los docentes en actividad se mantuvo igual a lo largo del curso a pesar de los tres años de instrucción acerca del aprendizaje de L2. Peacock luego preparó e implementó un plan de instrucción de cinco etapas a fin de ayudar a “eliminar toda creencia previa que fuera en detrimento de los docentes en formación antes de que comenzaran a enseñar” (*ibid.*: 177). Este plan consistía en tareas para la creación de conciencia (se informó a los estudiantes de la falta de correlación entre sus creencias y las de los docentes con experiencia), una tarea de lectura sobre los beneficios de los enfoques comunicativos para la enseñanza de L2, discusiones grupales sobre los beneficios y las desventajas de

los enfoques comunicativos, y exposición a clases de L2 grabadas en video en las cuales se utilizaban metodologías comunicativas con éxito. Si bien el investigador sostiene que “las reacciones de los docentes en formación al plan de instrucción fueron muy positivas en su totalidad y [que] se observaron cambios aparentes en las creencias de los mismos” (*ibid.*: 188), estos cambios no fueron mensurados ni descriptos de forma alguna en el trabajo.

El poco impacto de los PFDs también ha sido observado en relación al desarrollo del conocimiento pedagógico previo. En los cuatro estudios de caso longitudinales descriptos en Gutiérrez Almarza (1996) se informa que, a pesar de que los cuatro docentes de L2 en formación implementaron el método adquirido durante su PFD (*Post-Graduate Certificate in Education – Certificado de Postgrado en Educación*; PGCE por sus siglas en inglés) en sus prácticas de enseñanza, reaccionaban al mismo de modo diferente. Estas reacciones no eran evidentes en sus conductas durante las prácticas docentes, en las cuales los docentes adoptaban el método eficazmente, sino durante las discusiones posteriores acerca de sus formas de enseñar, en las cuales mostraban diversos grados de resistencia a modificar sus conocimientos pedagógicos previos. Esto significa que el método de enseñanza tenía un efecto homogeneizante en la práctica de los docentes pero no en su conocimiento. Por lo tanto, si bien los docentes en formación experimentaban cambios en su conducta durante el PFD (probablemente para ajustarse a

ciertos estándares de evaluación), en un plano cognitivo, su conocimiento previo no había sido modificado en forma significativa. Al referirse a los objetivos de los PFDs, Gutiérrez Almarza destaca la importancia de “salvar las distancias entre el conocimiento de los estudiantes y el conocimiento adquirido en la universidad” ayudándolos tanto a examinar como a desafiar su conocimiento previo y a reflexionar sobre la forma en que éste se relaciona con el conocimiento adquirido durante el PFD (1996: 73-74). La falta de impacto del curso PGCE en este estudio sobre el conocimiento previo de los docentes en formación puede deberse al hecho de que el mismo simplemente les presentaba un método determinado y les requería implementarlo, sin prestar atención al conocimiento previo sobre la enseñanza que traían consigo al curso. Además, podríamos argumentar que los nueve meses que tomó este curso no pueden competir contra las miles de horas en las que los docentes en formación fueron expuestos a modelos de enseñanza en sus EPALs, y que se requiere una mayor exposición a modelos alternativos y a experimentación para facilitar el desarrollo de creencias y conocimientos previos.

2.2 ¿Por qué los PFDs han tenido poco o ningún impacto en el desarrollo de las creencias previas?

Se han sugerido diversas razones para explicar por qué los PFDs podrían tener poca o ninguna influencia en el desarrollo de las creencias previas. En primer lugar, se pueden hallar

explicaciones en la naturaleza misma de estas creencias y en el uso que los docentes en formación hacen de ellas. Formadas tempranamente en la mente y durante un período prolongado de tiempo, las creencias previas son intrínsecamente resistentes al cambio (Pajares, 1992). Más aún, si bien las EPALs generan creencias y conocimiento que representan una visión parcial por parte del estudiante respecto de la enseñanza, los docentes en formación tienden a utilizar estas experiencias como si fueran prototípicas y generalizables y, al comenzar la capacitación docente, con frecuencia cuestionan la validez de las filosofías de enseñanza que se les presenta en vez de poner a prueba sus propias creencias previas (Holt-Reynolds, 1992).

En segundo lugar, algunos estudios señalan la *naturaleza* y el *contenido* de los PFDs. Haciendo referencia a una carrera de grado en enseñanza del ISL en Hong Kong, Richards y Pennington (1998) sugieren, entre otros factores, la falta de una filosofía de enseñanza consistente a la que los docentes de su estudio puedan haber sido expuestos debido a lo disímil de las culturas y experiencias de sus tutores. Además, los autores mencionan que los nuevos principios de enseñanza a los que los entonces docentes en formación fueron expuestos pueden no haber sido suficientemente enfatizados durante el curso de modo que tuvieran un impacto en sus creencias y en sus prácticas docentes y los ayudaran a sostener esta nueva filosofía a pesar de otras influencias. En Hayes (2005), ninguno

de los tres formadores de docentes de Sri Lanka estudiados había encontrado el contenido de sus propios PFDs particularmente útil. Los tres criticaron el carácter teórico de los programas, y uno de ellos específicamente destacó los malos modelos utilizados que no contribuyeron a que los entonces docentes en formación vieran la teoría aplicada en la práctica. En Pahissa y Tragant (2009), los tres docentes estudiados parecen haber experimentado poca o ninguna influencia de sus PFDs, hecho que los autores sostienen puede deberse a que, en Cataluña, estos programas no brindan las horas suficientes de instrucción y no consideran las creencias previas de los estudiantes, fallando, en consecuencia, en modificar sus conceptualizaciones previas sobre la enseñanza.

Finalmente, los PFDs podrían fallar en modificar las creencias previas cuando éstas están, de algún modo, reforzadas por el sistema educativo general. Esto ha sido informado en algunos estudios que exploran el contexto de las escuelas secundarias de Hong Kong. Analizando el primer año de ejercicio de la docencia de cinco graduados de una carrera en enseñanza de ISL, Richards y Pennington (1998) hallaron que los docentes en servicio habían abandonado los principios y prácticas comunicativas fomentadas en sus PFDs y enseñaban según las normas de tradición de enseñanza de Hong Kong (metodología centrada en el docente, basada en un libro de texto, y orientada a exámenes con uso de L1 para complementar la instrucción de L2), la cual resultaba ser, a su vez, la tradición a la que habían sido expuestos en sus

EPALs. Esta conducta era reforzada por otros miembros de la escuela (el director del panel que supervisa el rendimiento de los docentes nuevos, otros docentes con mayor experiencia, y los estudiantes) quienes esperaban que mantuvieran el *status quo* del contexto de enseñanza. Urmston (2003) también informa sobre la influencia del sistema educativo. Concientes de la disparidad entre los principios comunicativos fomentados por sus PFDs y las normas de enseñanza centradas en el docente y orientadas a la transmisión de conocimiento existentes en Hong Kong, los 30 docentes en formación en ISL de este estudio se mantuvieron fieles a sus creencias previas y experimentaron pocos cambios en sus perspectivas de aspectos clave de la enseñanza durante el curso.

2.3 Revisión de los estudios sobre el desarrollo de creencias previas

La visión pesimista sobre “la estabilidad e inflexibilidad de las creencias e imágenes previas” (Kagan, 1992 : 140) y sobre los PFDs como “intervenciones no demasiado poderosas” (Zeichner *et al.*, 1987 : 28) ha sido cuestionada por algunos estudios que promueven una concepción distinta del desarrollo de las creencias. Sendan y Roberts (1998), por ejemplo, criticaron esta visión por ser “demasiado simplista” (1998: 230) y por centrarse sólo en “el contenido y no en la estructura del pensamiento del docente en formación” (*ibid.*: 233). Ellos sostienen que todo estudio debería distinguir entre el contenido y la estructura de las “teorías personales”. Mientras el contenido se

refiere a “las distinciones semánticas que hacen los docentes en formación estudiados cuando clasifican y discriminan a los docentes que conocen según su eficacia pedagógica”, la estructura guarda relación con “las maneras en las cuales los constructos individuales se organizan jerárquicamente en un sistema completo de construcción” (*ibid.*: 231). Al explorar el desarrollo de las teorías personales de un docente en formación sobre la enseñanza eficaz, Sendan y Roberts (1998) observaron que, si bien los contenidos de las teorías personales de este estudiante permanecieron relativamente estables, se dieron cambios notables en la estructura de estas teorías. Estas modificaciones, parte de un proceso de desarrollo “complejo, evolutivo y quizás cíclico” (*ibid.*: 238), se caracterizaban por la incorporación de nuevos constructos, la reorganización de la estructura existente a fin de contener las nuevas adiciones, la movilidad de los constructos de un grupo a otro y la subsiguiente combinación de constructos móviles con estables, y la consiguiente constitución de un sistema de constructos “más refinados y mejor organizados temáticamente” (*ibid.*). Estos hallazgos demuestran que todo estudio que explore el impacto de los PFDs sobre el desarrollo de las creencias previas quedaría incompleto a menos que examine tanto el contenido como la estructura de estas creencias en distintas etapas del programa de capacitación.

La mencionada visión de la “inflexibilidad” de las creencias previas ha sido también criticada por Cabaroglu y Roberts (2000). En primer lugar, los

autores explican que la falta de impacto de los PFDs sobre el desarrollo de las creencias previas puede deberse a deficiencias en estos para producir un cambio en las creencias más que a la naturaleza rígida de las mismas. En segundo lugar, sostienen que muchos estudios brindan hallazgos a nivel grupal, sin hacer referencia a los cambios de creencias a nivel individual. Finalmente, indican que la rigidez observada de las creencias previas puede derivar de una errónea interpretación del término “inflexibilidad”, el cual puede haber sido utilizado para significar “que todo un grupo no ha sido capaz de moverse unidireccionalmente hacia las creencias fomentadas por el curso” o que ha habido “una falta de cambio profundo” (2000: 389). Por el contrario, los autores interpretan el cambio de creencias como “*movimiento o desarrollo de las creencias*” (*ibid.*). Centrándose en el proceso, en vez del contenido, del desarrollo de creencias en 20 docentes en formación, Cabaroglu y Roberts (2000) encontraron que 19 de ellos mostraron desarrollo de creencias, dos de ellos experimentando cambios radicales en algunos aspectos de sus sistemas de creencias. Sólo un participante pareció no atravesar ningún cambio. Como resultado del estudio, se sugirieron diferentes categorías que revelan la naturaleza de los procesos de cambio de creencias: “toma de conciencia/reconocimiento”, “consolidación/confirmación”, “re-categorización”, “incorporación”, “elaboración/refinamiento”, “re-ordenamiento”,

“interconexión”, “desacuerdo”, “cambio total”, “seudo-cambio”, y “sin cambios” (2000: 294-298). Más aún, los autores destacaron dos rasgos del curso PGCE estudiado que podrían haber facilitado el desarrollo de creencias de los docentes en formación: “toma de conciencia temprana” y “confrontación de creencias preexistentes”, y crecientes “oportunidades para el aprendizaje auto-regulado” que se extendieron durante la totalidad del PFD (*ibid.*: 399). Sendan y Roberts (1998) y Cabaroglu y Roberts (2000) no sólo hicieron avances en nuestra comprensión de la naturaleza del desarrollo de las creencias previas en cuanto implican variaciones en el contenido y/o la estructura, sino que también han descrito los procesos que podrían conducir y contribuir al cambio de dichas creencias.

Más evidencia de cambios de creencias durante un PFD se puede hallar en Ng *et al.* (2010). Estos autores exploraron las creencias sobre la enseñanza eficaz en 37 docentes en formación inscriptos en un curso de postgrado de un año de duración (*Secondary Diploma in Education; Diploma de Escolaridad Secundaria en Educación*). Los datos fueron recogidos mediante cuestionarios que fueron administrados en cuatro momentos distintos durante el programa: al comienzo del curso previo a toda experiencia escolar (Tiempo 1, T1), después de las observaciones de campo (T2), y después de la primera y la segunda práctica de enseñanza (T3, T4). Los hallazgos principales revelaron tanto “estabilidad como variabilidad

en las creencias de este grupo de docentes en formación” (2010: 287). Las creencias constantes incluían, por ejemplo, la opinión de que los buenos docentes tienen rasgos de personalidad positivos (son amigables, comprensivos, protectores y carismáticos) y garantizan el logro de los estudiantes. En cuanto a la variabilidad observada, los dos constructos más importantes presentes en todos los momentos y que reflejaron la mayor variación fueron “estar en control” y “logro de los estudiantes” (*ibid.*). El primero evolucionó de “valorar el control experto (T1) hacia valorar el control experto y carismático (T2) luego a temer perder el control (T3) hasta llegar a valorar el control carismático (T4)” (*ibid.*: 283). El segundo constructo fluctuó desde creencias centradas en el estudiante en T1 y T2 (por ej., “hacer que los estudiantes se sientan exitosos” y “ayudar a los estudiantes a trabajar en forma independiente”), hacia creencias centradas en uno mismo y pérdida del foco en los estudiantes en T3 (por ej., “saber cómo enseñar bien en todas las situaciones”), para luego volver a centrar la atención en los estudiantes en T4 (*ibid.*). Sin embargo, la estabilidad y la variabilidad en las creencias previas fueron exploradas e ilustradas solamente a nivel de grupo. No se hizo referencia alguna al desarrollo de creencias en docentes en formación individuales, lo que podría haber brindado un cuadro más completo acerca de la evolución de sus creencias sobre una enseñanza eficaz. Ng *et al.* concluyen que los cambios de creencia en su estudio estaban muy

relacionados con las experiencias de los docentes en formación en las escuelas a las que habían sido asignados. Aparte de esta amplia conexión, no existe indicación alguna en su artículo sobre qué aspectos específicos del PFD podrían haber facilitado estos cambios.

2.4 ¿Cómo pueden facilitar los PFDs el desarrollo de creencias previas?

Se ha sugerido que, a menos que los PFDs reconozcan la fuerza de las creencias previas y alienten a los docentes en formación a reflexionar sobre su validez, poco podrían hacer estos programas para ayudar a los futuros docentes a superar los fundamentos sobre los que se sustentan sus creencias y para desarrollar conceptualizaciones más profesionales sobre la enseñanza (Holt-Reynolds, 1992). En realidad, varios estudios han resaltado la necesidad de prestar atención a la historia de aprendizaje de lenguas de los docentes en formación (por ej., Gutiérrez Almarza, 1996; Pahissa y Tragant, 2009; Reeves, 2009) y otros incluso han propuesto formas de ayudar a estos a ir más allá de su ‘aprendizaje a través de la observación’ (por ej., Bailey *et al.*, 1996; Farrell, 1999; Johnson, 1994).

En Bailey *et al.* (1996), siete estudiantes de maestría (docentes en formación) escribieron y analizaron sus autobiografías sobre el aprendizaje de una lengua con el propósito de examinar sus EPALs y el impacto potencial que estas experiencias podrían haber tenido en su filosofía de enseñanza y en su práctica docente. Estos estudiantes

hallaron que el trabajar sobre su autobiografía los había ayudado a articular sus creencias respecto de la enseñanza y a descubrir las bases sobre las cuales éstas se asientan, a interpretar la teoría teniendo en cuenta sus propias EPALs, a definir sus valores y pensar en las implicancias que éstos tienen en sus futuras decisiones de enseñanza, y a convertirse en docentes reflexivos.

La tarea de escribir una autobiografía tal como fue utilizada en este estudio tiene su valor ya que permite a los docentes en formación examinar sus experiencias escolares e identificar los valores y creencias que podrían derivarse de ellas. Podría inclusive ayudarlos a predecir cómo estos valores y creencias previos podrían influenciar sus prácticas docentes en el futuro. Esto no quiere decir, sin embargo, que esta tarea de concientización pueda haber tenido impacto en el desarrollo de estos valores y creencias y que estos docentes no puedan en un futuro retomar, quizás de modo inconsciente, los modelos que observaron en sus EPALs. Un análisis del verdadero impacto de las EPALs en las prácticas de los docentes en formación y en el desarrollo de sus propias teorías de enseñanza parece requerir que, además de reflexionar sobre sus propias experiencias previas, los docentes en formación deban realizar prácticas de enseñanza y hacer un trabajo introspectivo sobre ellas.

Este último punto se muestra, en cierto grado, en Farrell (1999). Al igual que los estudiantes de maestría de Bailey *et al.* (1996), los cinco docentes en formación del estudio examinaron

sus EPALs mediante una tarea reflexiva pero, tal como fue sugerido por Johnson (1994), fueron expuestos además a enfoques alternativos de enseñanza de L2, en este caso, de la gramática, y tuvieron la oportunidad de enseñar una clase poniendo a prueba uno de estos enfoques. Todos ellos decidieron adoptar un mismo enfoque inductivo, aún cuando, muy influenciados por la forma en que se les había enseñado la gramática de L2 y por lo que habían considerado eficaz o no como estudiantes, todos dieron distintas razones para su elección. Uno de ellos sostuvo que el enfoque deductivo al que había sido expuesto como estudiante lo había colocado en un rol pasivo y se había aburrido en clase. Otro docente destacó la eficacia del enfoque inductivo utilizado cuando era estudiante. Los otros tres no estaban completamente convencidos sobre la enseñanza inductiva, dos de ellos porque se sentían más seguros con el enfoque deductivo utilizado en sus EPALs, mientras que el tercero pensaba que el nuevo enfoque comunicativo para la enseñanza de L2 promovido por su PFD producía peores resultados que la metodología más tradicional implementada en el pasado. Después de sus prácticas docentes, todos sostuvieron posiciones menos extremas y afirmaron que ningún enfoque para la enseñanza de la gramática por sí mismo era eficaz para todas las situaciones de enseñanza. Farrell llega a la conclusión de que “la tarea de reflexión fue útil como herramienta para que ellos cuestionaran sus propias creencias y experiencias previas como estudiantes de inglés” (1999: 12). Si bien

Farrell (1999) representa un avance en el intento por ayudar a los docentes en formación a superar su ‘aprendizaje a través de la observación’, resulta difícil validar los hallazgos derivados de la reflexión realizada con posterioridad a la práctica ya que se basó en una única práctica docente y en aportes recibidos durante un curso muy breve (12 horas). Es decir, si bien se dice que los participantes experimentaron algunos cambios cognitivos (especialmente en sus percepciones de la enseñanza inductiva y deductiva de la gramática), no resulta posible afirmar que estos cambios persistirán y que serán trasladados a cambios experienciales en el futuro.

Conclusión

No hay duda de que las EPALs juegan un rol esencial en las vidas de los docentes ya que influyen en su desarrollo cognitivo posterior así como el compromiso con su formación profesional y el impacto que tiene la misma. Se ha observado que tanto los docentes novatos como los experimentados recuerdan imágenes vívidas de episodios y de docentes provenientes de su escolaridad temprana, realizan transferencias pedagógicas a partir de esas experiencias, y mantienen a través del tiempo la percepción que adquirieron del contenido. Se ha sostenido que los PFDs ejercen poco o ningún impacto en el desarrollo de las creencias previas, aunque investigación más reciente ha considerado que estos hallazgos son ‘demasiado simplistas’ y ha brindado

evidencia de cambios estructurales y de ‘movimientos’ en el sistema de creencias de docentes en formación. Lo que resulta valioso destacar es que la investigación hasta la fecha se ha centrado sólo en la formación docente inicial o las primeras experiencias de enseñanza y no ha considerado que la educación docente podría tener, en realidad, impacto en el *largo plazo*. Si así fuera, esto podría tener implicancias importantes en los enfoques para la formación docente ya que, por ejemplo, podría haber menos necesidad de preocuparse por el impacto *inmediato*.

Independientemente de si el impacto es en el corto o en el largo plazo, parece innegable que los PFDs no deberían pasar por alto las EPALs si esperan ayudar a los docentes en formación a desarrollar sus creencias y conocimientos previos y a ir más allá de su ‘aprendizaje a través de la observación’. El aprendizaje docente sólo se dará a partir de la interacción entre el pasado y el presente de los estudiantes; en otras palabras, si se les permite comprender, apreciar e incorporar nuevas teorías a la luz de sus experiencias previas. De acuerdo con esta visión constructivista, Borg sostiene:

Si aceptamos la posición constructivista contemporánea de que el aprendizaje docente se da mediante interacciones entre el conocimiento previo por un lado y la nueva información y experiencia por el otro, es probable que el ignorar las ‘cogniciones previas’¹⁶ de los docentes en formación afecte su capacidad para internalizar nuevos datos. Esto se vuelve particularmente

cierto cuando estas formas previas de entender la enseñanza son inadecuadas, poco realistas, o ingenuas. Por esta razón, el reconocer, hacer explícitas, y examinar las 'cogniciones previas' de los docentes en formación constituye una parte importante de la formación docente inicial (2009: 164).

Agradecimientos

Quisiera expresar mi más sincero agradecimiento a la Trad. Amanda Zamuner y al Lic. Leonardo Vecchioli por su invalorable colaboración en la traducción de este artículo. Agradezco también a la Dra. Annamaria Pinter, a la Dra. Ema Ushioda, y al Dr. Keith Richards por sus valiosas sugerencias.

Notas

¹ Profesor en el Centro para la Lingüística Aplicada de la Universidad de Warwick en el Reino Unido. Sus investigaciones tratan sobre ‘teacher cognition’, principalmente las creencias previas de aprendizaje, el conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico, y el conocimiento del contenido pedagógico.

² Traducción libre del concepto en inglés ‘apprenticeship of observation’.

³ El término ‘previo’ y sus variantes se refieren al periodo educativo anterior a la formación docente inicial. En lo sucesivo serán utilizados con este significado.

⁴ En el contexto de este artículo, se entiende por ‘didáctico’ a un modelo de enseñanza normativo, centrado en el contenido y en la transmisión de conocimientos a los alumnos, a diferencia de un modelo constructivo, centrado en la construcción del saber por parte del alumno.

⁵ Traducción libre del concepto en inglés ‘subject-matter knowledge’.

⁶ Traducción libre del concepto en inglés ‘prior cognitions’. Borg utiliza el término ‘teacher cognition’ para referirse a lo que los docentes “piensan, saben y creen” (2006: 1).

Bibliografía

ANDREWS, S. (1999). Why do L2 teachers need to ‘know about language’? Teacher metalinguistic awareness and input for learning. *Language and Education*, 13/3, 161-177.

BAILEY, K. M.; BERGTHOLD, B.; BRAUNSTEIN, B.; JAGODZINSKI FLEISCHMAN, N.; HOLBROOK, M. P.; TUMAN, J.; WAISSBLUTH, X.; Y ZAMBO, L. J. (1996). The language learner’s autobiography: Examining the “apprenticeship of observation”. En D. Freeman y J. C. Richards (eds.), *Teacher Learning in Language Teaching* (pp. 11-29). Nueva York: Cambridge University Press.

BORG, M. (2005). *A case study of the development in pedagogic thinking of a pre-service teacher*. *TESL-EJ*, 9/2, 1-30.

BORG, S. (1998). *Teachers’ pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study*. *TESOL Quarterly*, 32/1, 9-38.

BORG, S. (1999). The use of grammatical terminology in the second language classroom: A qualitative study of teachers’ practices and cognitions. *Applied Linguistics*, 20/1, 95-126.

BORG, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.

BORG, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. Londres: Continuum.

BORG, S. (2009). Language teacher cognition. En A. Burns y J. C. Richards (eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 163-171).

Cambridge: Cambridge University Press.

CABAROGLU, N. Y ROBERTS, J. (2000). Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-Year PGCE programme. *System*, 28/3, 387-402.

CALDERHEAD, J. Y ROBSON, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7/1, 1-8.

CARTER, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. En W. R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 291-310). Nueva York: Macmillan.

FARRELL, T. S. C. (1999). The reflective assignment: Unlocking pre-service teachers' beliefs on grammar teaching. *RELC Journal*, 30/2, 1-17.

GOLOMBEK, P. R. (1998). A study of language teachers' personal practical knowledge. *TESOL Quarterly*, 32/3, 447-464.

GUTIÉRREZ ALMARZA, G. (1996). Student foreign language teacher's knowledge growth. En D. Freeman y J. C. Richards (eds.), *Teacher Learning in Language Teaching* (pp. 50-78). Nueva York: Cambridge University Press.

HAYES, D. (2005). Exploring the lives of non-native speaking English educators in Sri Lanka. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11/2, 169-194.

HAYES, D. (2009). Learning language, learning teaching: Episodes from the life of a teacher of English in Thailand. *Regional Language Centre Journal*, 40/1, 83-101.

HOLT-REYNOLDS, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 29/2, 325-349.

JOHNSON, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10/4, 439-452.

KAGAN, D. (1992). Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.

LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.

NG, W., NICHOLAS, H., Y WILLIAMS, A. (2010). School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26/2, 278-289.

NUMRICH, C. (1996). On becoming a language teacher: Insights from diary studies. *TESOL Quarterly*, 30/1, 131-153.

ORTEGAY GASSET, J. (1969). Obras Completas – Tomo VII (1948-1958) (3ª edición). Madrid: Revista de Occidente.

PAHISSA, I. Y TRAGANT, E. (2009). Grammar and the non-native secondary school teacher in Catalonia. *Language Awareness*, 18/1, 47-60.

PAJARES, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

PEACOCK, M. (1999). Beliefs about language learning and their relationship to proficiency. *International Journal of Applied Linguistics*, 9/2, 247-265.

- PEACOCK, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System*, 29, 177-195.
- PENNINGTON, M. C. (1996). The 'cognitive-affective filter' in teacher development: transmission-based and interpretation-based schemas for change. *System*, 24/3, 337-350.
- REEVES, J. (2009). A sociocultural perspective on ESOL teachers' linguistic knowledge for teaching. *Linguistics and Education*, 20/2, 109-125.
- RICHARDS, J. C. (1998). *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C. Y PENNINGTON, M. (1998). The first year of teaching. En J. C. Richards (Ed.), *Beyond Training* (pp. 173-190). Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDSON, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula, T.J. Buttery, y E. Guyton (eds), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed.), (pp. 102-119). Nueva York: Macmillan.
- SANCHEZ, H. S. (2010). 'An investigation into the relationships among experience, teacher cognition, context, and classroom practice in EFL grammar teaching in Argentina'. Tesis doctoral (no publicada): The University of Warwick.
- SENDAN, F. y ROBERTS, J. (1998). Orhan: A case study in the development of a student teacher's personal theories. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 4, 229-244.
- TILLEMA, H. H. (1994). Training and professional expertise: Bridging the gap between new information and pre-existing beliefs of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10/6, 601-615.
- URMSTON, A. (2003). Learning to teach English in Hong Kong: The opinions of teachers in training. *Language and Education*, 17/2, 112-137.
- WARFORD, M. Y REEVES, J. (2003). Falling into it: Novice TESOL teacher thinking. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9/1, 47-65.
- ZEICHNER, K. M.; TABACHNIK, B. R.; y DENSMORE, K. (1987). Individual, institutional, and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. En J. Calderhead (ed.), *Exploring Teachers' Thinking* (pp. 21-59). Londres: Cassell.
- ZENG, Z. y MURPHY, E. (2007). Tensions in the language learning experiences and beliefs of Chinese teachers of English as a foreign language. *TESL-EJ*, 10/4, 1-19.